

Educação Popular, educação libertária e os movimentos sociais como meios de insurgência e resistência em nossas terras

NOELIA RODRIGUES PEREIRA REGO¹

Resumo

Falar de Educação Popular é tentar entender suas várias atuações e seus vários braços que historicamente atuam na reconstrução e no resgate de saberes que foram historicamente silenciados e marginalizados. É, sobretudo, a partir da América Latina que a Educação Popular toma forma, consolida-se e se firma. Fruto de experiências de luta, sobretudo no bojo dos movimentos sociais, ela carrega em sua base uma conjunção entre teoria e prática que é sua própria construção metodológica. É na perspectiva autopoietica e mambembe em que se ancora, portanto, para tentar explicitar os muitos caminhos e as bifurcações pelas quais até hoje a Educação Popular vem se consolidando como uma outra pedagogia. Na régua que mede quem pode mais e quem pode menos no cenário de uma sociedade desigual, a Educação Popular surge como uma alavanca de insurgência radical em conjunto com pedagogias outras (a libertária é uma delas), que tratam de quebrar paradigmas e enxergar saberes de povos tradicionais e populares como categorias científicas e legítimas de epistemologias, até então estigmatizadas e inferiorizadas. O insurgir-se e o resistir se ancoram nessas perspectivas como uma questão de sobrevivência. Palavras-chave: Educação Popular. Educação libertária. Movimentos sociais. Resistência. Insurgência.

Popular Education, libertarian education and social movements as means of insurgency and resistance in our lands

Abstract

To speak of Popular Education is to try to understand its various activities and its various arms that historically act in the reconstruction and the rescue of know-

ledge that has been historically silenced and marginalized. It is, above all, from Latin America that Popular Education takes shape, is consolidated and is signed. As a result of experiences of struggle, especially in the bosom of social movements, it carries at its base a conjunction of theory and practice, which is its own methodological construction. It is in the autopoietic and mambembe perspective that we anchor ourselves, therefore, to try to make explicit the many paths and bifurcations by which the Popular Education has been consolidating itself as another pedagogy. In the rule that measures who can more, who can less in the scenario of an unequal society the Popular Education emerges as a lever of radical insurgency in conjunction with other pedagogies, the Liberation is one of them, that try to break paradigms and to see the knowledge of traditional and popular as scientific and legitimate categories of epistemologies, hitherto stigmatized and inferiorized. Insurgence and resistance are anchored in these perspectives as a matter of survival.

Keywords: Popular Education. Libertarian education. Social movements. Resistance. Insurgency.

Educación Popular, educación libertaria y los movimientos sociales como medios de insurgencia y resistencia en nuestras tierras

Resumen

Hablar de Educación Popular es intentar entender sus varias actuaciones y sus varios brazos que históricamente actúan en la reconstrucción y en el rescate de saber que fueron históricamente silenciados y marginados. Es, sobre todo, a partir de América Latina que la Educación Popular toma forma, se consolida y se firma. Fruto de experiencias de lucha, sobre todo en el seno de los movimientos sociales, lleva en su base una conjunción entre teoría y práctica que son su propia construcción metodológica. Es en la perspectiva autopoietica y mambembe que nos anclamos, por lo tanto, para intentar explicitar los muchos caminos y bifurcaciones por las que hasta hoy la Educación Popular se viene consolidando como una pedagogía otra. En la regla que mide quién puede más, quien puede menos en el escenario de una sociedad desigual, la Educación Popular surge como una palanca de insurgencia radical en conjunto con pedagogías otras, la Libertad es una de ellas, que tratan de romper paradigmas y ver saber de pueblos tradicionales y populares como categorías científicas y legítimas de epistemologías, hasta entonces estigmatizadas e inferiorizadas. El insurgir y el resistir se anclan en esas perspectivas como una cuestión de supervivencia.

Palabras clave: Educación popular. Educación libertaria. movimientos sociales. Resistencia. Insurgencia.

Introdução

É de forma orgânica que a Educação Popular se configura historicamente na conjuntura social e política, e suas bases estão em território latino-americano. É no interior da tessitura de povos tradicionais, de coletivos e de movimentos sociais que foram gestadas experiências pedagógicas autodidatas protagonizando a ressignificação de seus saberes e suas práticas cotidianas e ancestrais. Por meio de estudos, como os de Mejía e Awad (2003), pode-se elencar a Educação Popular em dois períodos. O primeiro se ancora nas intensas lutas por independência (século XVIII até a primeira metade do século XX) e que tem em Simón Rodríguez, José Martí e Mariátegui alguns de seus pilares de resistência, que giravam em torno de um pensamento próprio, emancipado, não repetidor e imitador de ideias “de fora”. O período seguinte, de acordo com os autores, vai desde os fins de 1940 até os dias atuais.

No caso brasileiro, nos anos finais da década de 1950, encontrava-se o país em um processo bastante acelerado de industrialização, que se alinhou desde o Estado Novo com Getúlio Vargas. Após a II Guerra Mundial, portanto, novas forças políticas foram criadas, e a palavra de ordem naquele momento era o pleno desenvolvimento burguês. Em vez de agrário-exportador, era o urbano-industrial que nascia. Era preciso para tanto que as massas estivessem ajustadas a esse novo ideário de sociedade; logo, era preciso também um modelo ideológico escolar e de massa que fizesse essa uniformização. Se havia essa intenção de educar as massas para esse novo tipo de trabalho, era no interior do debate pedagógico que a disputa se fazia entre católicos e precursores do escolanovismo².

Nesse cenário de pleno desenvolvimento do capital no país, o analfabetismo era considerado uma vergonha nacional. Assim, muitas iniciativas governamentais de escolarização, com caráter meramente compensatório, foram criadas partindo de uma dimensão puramente quantitativa de obtenção de títulos. Isso porque os “iletrados” ou “analfabetos” eram impedidos de votar, o que provocava um enxugamento dos chamados votos de cabresto³, sobretudo no campo, em que o poder se revezava entre os “coronéis”. Nesse momento (até o início do século XX), a “Educação Popular” era considerada oficialmente apenas para a “erradicação” da “chaga do analfabetismo” no Brasil, com vistas à manutenção do poderio eleitoral e ajuste ao capital. No entanto, é após a segunda metade do

século XX que campanhas progressistas e carregadas de pedagogias críticas foram consolidadas no país e se firmaram. A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) são algumas delas, cuja duração se manteve, oficialmente, até 1963/1964.

Embora formas de atuação em Educação Popular fossem realidade desde as duas primeiras décadas do século XX no país – como será visto mais adiante nas ações de cunho libertário ocorridas “no chão das fábricas”, com as escolas operárias –, é nesse panorama de desenvolvimento do país que as bases da Educação Popular e suas raízes deram os primeiros sinais de forma oficializada, na década de 1950. Embora o “movimento de expressão popular que surge neste momento muito se devia a disciplinar o preenchimento do papel social das camadas populares no interior do modelo de sociedade mantido pelas elites” (BEZERRA, 1984, p. 27). No entanto, ao contrário do que pensavam seus gestores, o que se revelou nesses espaços populares de educação foram ações voltadas para a assunção de expressões de cultura, a afirmação e o exercício para a cidadania, de forma a promover o enfrentamento desses grupos no cenário político e social, que iam de encontro ao regime imperialista internacional, e a desconstruir a hegemonia imbricada em relações desiguais de classe, reconhecendo e desnaturalizando as tensões existentes em seus interiores.

É à guisa de todas essas disputas e esses embates que surgiram os movimentos de Educação Popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC) da UNE, a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. Nesses movimentos e nessas campanhas, que aconteciam sobretudo em regiões interioranas, localizadas majoritariamente no Nordeste do país, havia um envolvimento entre educação e cultura em que bibliotecas eram instaladas e encontros culturais eram formados. O Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, por exemplo, nasceu com essas bases e a partir delas.

Volta-se aos círculos de cultura da década da 1960 em que se estimulava o diálogo. Era por meio deles que se instaurava a problematização do cotidiano. Quando já havia um estado de “quebra-gelo”, em que a vergonha de falar e o acanhamento haviam dado lugar a dedos levantados e a corpos querendo se fazer ouvir por gestos, a problematização estava apta

a surgir. Convidadas a examinar a realidade em que viviam, começava-se, assim, a desnaturalização de opiniões acerca do mundo. Montero (2006, p. 231) vem nos dizer que “la problematización sensibiliza, desnaturaliza, establece las bases cognitivas y afectivas para producir una motivación de cambio que se traduce en acciones concretas de transformación”⁴. Como fruto desses trabalhos, ao menos duas publicações podem ser registradas: o “Livro de Leitura para Adultos”, do MCP, e a cartilha “Viver é Lutar”, do MEB.

Mais do que um método, a Educação Popular que se fazia dessa forma se apresentava como uma educação que via o sujeito em sua integralidade; assim, era levada a patamares de uma epistemologia da educação. Seria, desse modo, ler o escrito e ler o vivido. Ao contrário de um ensino autoritário e lobotomizado que se colocava nas escolas, essas educadoras e esses educadores enxergavam movimento, ação e, sobretudo, horizontalidade e comungavam daquilo que Freire (2003, p. 42) coloca em palavras:

Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, “domestica-o”. Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. Ingênuo. Daí, a sua grande contradição: a ampliação das esferas de participação e o perigo de esta ampliação sofrer distorção com a limitação da criticidade, pelo especialismo exagerado na produção em série. A solução, na verdade, não pode estar na defesa de formas antiquadas e inadequadas ao mundo de hoje, mas na aceitação da realidade e na solução objetiva de seus problemas. Nem pode estar na nutrição de um pessimismo ingênuo e no horror à máquina, mas na humanização do homem.

O pensamento e as ações da pedagogia libertária – uma vertente da Educação Popular no Brasil

A “educação popular”, enquanto síntese e expressão política de uma nova forma de pensar e fazer a educação das camadas populares, tem como referência histórica todas as significativas práticas de lutas e resistências das camadas populares, desde o Brasil-Colônia; todavia, os primeiros

esforços de sistematização mais clara de um projeto pedagógico de formação crítica e autônoma dos setores populares têm sua origem nas experiências das escolas operárias socialistas e anarquistas, aqui presentes desde a primeira década da república brasileira (ANDRADE, 2009, p. 4).

Se a Educação Popular, como é entendida hoje, é de base latina e fruto de lutas e embates constantes por uma outra educação, não se pode deixar de mencionar as iniciativas de uma Educação Popular que adentraram o Brasil pela via da Educação Libertária. De cunho anarquista, foram tremendamente criminalizadas, mas não aniquiladas, pelo patronato, pela igreja e pela mídia à época. As ações libertárias de educação tiveram início, sobretudo, com a política de imigração no país. As condições de mazelas e crueldades vividas nas lavouras, sobretudo nas fábricas, fizeram com que as primeiras ações fossem dadas pelo chamamento à organização desse operariado, por meio de seus próprios periódicos populares, de maneira a “favorecer a abertura de canais de expressão política a classe operária” (JOMINI, 1990, p. 34-35).

Foi após essa iniciativa política, que favoreceu a entrada de imigrantes no país, nos anos finais do século XIX e, sobretudo, no início do século XX, que, ao redor das fábricas que aqui se instalaram, conjuntamente com os chamados bairros operários que surgiam ao redor delas, muitas pequenas escolas de vocação anarquista que se destinavam a operários e seus filhos começaram a surgir, por exemplo, em São Paulo, no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul (BRANDÃO, 2002). Duas educadoras se destacam na consolidação dessas escolas operárias: Maria Lacerda de Moura e Armanda Álvaro Alberto. Ambas se tornaram importantes influências no cenário não só da educação no Brasil, mas das relações sociais, pois contestavam padrões e modos de dominação patriarcais, ao mesmo tempo que buscavam se fazer ouvir em diferentes espaços.

Falando de forma bem enxuta sobre cada uma, Maria Lacerda de Moura era uma educadora libertária que participou ativamente de espaços de educação operários no Rio de Janeiro e em São Paulo. Militante anarco-feminista, baseava sua visão de mundo na plena liberdade da mulher (fazendo, de forma pioneira, um recorte de classe e raça nessa questão, no intuito de inserir a mulher negra e pobre também nesse debate, posição que recebia muitas críticas por parte de outras feministas), na igualdade de gênero e na justiça social, além de contestar o caráter servil e maternal da mulher, im-

posto pela sociedade, e a moral sexual, defendendo o amor plural (RAGO, 2007). Atacava de forma aguerrida os muitos estudos científicos que colocavam a mulher como biologicamente inferior ao homem. Seus escritos ecoaram na Argentina, no Uruguai e na Espanha, por exemplo.

Armanda Álvaro Alberto foi uma pioneira em prol de uma educação nova (MIGNOT, 2002). Fundadora de escolas populares, sua ação primeira se deu em Angra dos Reis, onde “ao ar livre, à sombra dos bambus. Uma mesa de pinho, uma cadeira e esteiras pelo chão – eis o mobiliário. Cerca de 50 alunos – desde 3 até 16 anos. Foram divididos em turmas” (ALBERTO, 1932, s/p). Assim era feito o ensino de crianças e adolescentes, ali onde as escolas formais não chegavam. Fundou também a Escola Proletária de Meriti, na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, em 1921, posteriormente passando a se chamar, por pressão da polícia, de Escola Regional de Meriti. Se Armanda não se intitulava anarquista, suas ideias eram bastante próximas, assim como a pedagogia que difundia em suas escolas. Seu modelo de escola abrigava uma considerável biblioteca, um museu com tudo aquilo que xs⁵ alunxs consideravam interessante e traziam para a coleção, uma horta escolar e tinha como princípios o amor, a solidariedade e a alegria. Armanda promovia ainda a integração da família com a escola, e seu currículo escolar se valia de:

linguagem, desenho (fazem parte de todas as aulas), cálculo, geometria, trabalhos manuais femininos e masculino, jogos e cânticos infantis, estudos da natureza, higiene, jardinagem e criação, geografia (especialmente do Brasil), história da humanidade (especialmente do povo brasileiro), economia e trabalhos domésticos (ALBERTO, 1968, p. 39).

Importante destacar que a Escola Meriti foi a primeira a distribuir merenda aos alunos e alunas no país. Tudo teve início porque Armanda começou a observar que muitxs chegavam com fome e não aguentavam ficar as 8 horas previstas na escola de “barriga vazia”. Assim, como era comum na despensa ter fubá para fazer angu e uma jarra de mate, era esse o prato comumente servido na escola, que passou a ser conhecida como “Escola Mate com Angu”. Às vezes se fazia sopa, pois as professoras iam com alguns alunos e alunas pedir doações de legumes e ossos de boi partidos, para tirar o tutano, a comerciantes do bairro. Sua ação foi criticada pela polícia local, que apelidou a escola de “escola-restaurante”. Armanda

tornou sua escola um modelo de educação e influenciou muitos educadores. Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foram dois deles. Buscou influência na médica feminista italiana Maria Montessori, mas adequou sua pedagogia ao que chamou de “Regional”, que se embasava de acordo com a localidade que estava inserida, valorizando a cultura local, evidenciando seus costumes, suas práticas, sua história e sua geografia. A educadora assinou o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, presidiu a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo em 1923, participou ainda da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e ajudou a fundar a União Feminina do Brasil (UFB) (MIGNOT, 2002).

Ambas as educadoras feministas, Maria Lacerda e Armanda, foram duramente perseguidas pela polícia do governo Vargas. Maria Lacerda conseguiu fugir e se manteve escondida por muito tempo; já Armanda esteve presa por quase um ano, mas a Escola Meriti, a “Mate com Angu”, por pressão popular, seguiu funcionando.

Educar para o exercício da plena liberdade e da autogestão era o princípio básico desse tipo de educação. Nada dado ou imposto, mas partindo da livre assunção de cada um com o compromisso por si e pelo todo. Uma das grandes bandeiras de luta do movimento libertário era a educação laica, fora dos domínios moralizantes e autocráticos da igreja, sobretudo católica. Criticavam não só a igreja, mas os costumes e as práticas da época, questionando, principalmente, a subordinação infantil e feminina, escolas separadas para meninos e meninas e outras práticas sociais intocadas até então. Obviamente que tais ações não passaram despercebidas. A reação da igreja e de seus amplos braços conservadores foi imediata. Tendo ao seu lado os veículos de comunicação, não demorou a tardar até que esse tipo de educação estivesse demonizado na grande imprensa e seus membros fossem presos, torturados e degredados. Como prova dessas investidas, contra tais ações o jornal *A Gazeta do Povo*, de 19/02/1910, apresentava a seguinte sugestão:

Todo o mundo já sabe que em São Paulo trata-se de fundar uns institutos para a corrupção do operário, nos moldes da Escola Moderna de Barcelona, o ninho do anarquismo de onde saíram os piores bandidos prontos a impor suas idéias, custasse embora o que custou. Ora, uma tal casa de perversão do povo vai constituir um perigo máximo para São Paulo. E é preciso acrescentar que não somos só nós os católicos que ficaremos expostos a sanha dos irresponsáveis que

saíssem da Escola Moderna. Brasileiros e patriotas, havemos todos de sentir o desgosto, uma vez realizados os intuitos da impiedade avançada, de ver insultada a pátria, achincalhadas as nossas autoridades, menosprezadas as nossas tradições de povo livre, por estrangeiros ingratos que abusam do nosso excesso de hospitalidade e tolerância. [...] A Escola Moderna vai pregar a anarquia, estabelecer cursos de filosofia transcendental, discutir a existência de Deus e semear a discórdia... Depois, será a dinamite em ação (RODRIGUES, 1992, p. 69 *apud* KASSICK, 2008, p. 145).

A Escola Moderna de Barcelona, a que se refere o jornal, é uma grande ação de educação de base anarquista que tinha em Francisco Ferrer Guàrdia seu grande mentor. Em sua defesa por uma educação libertária, por meio do que chamou de uma “pedagogia racional”, que aglutinava as ciências naturais com os problemas sociais, consolidou a Escuela Moderna em Barcelona, na qual defendia a construção do futuro a partir da escola, podendo ser um futuro de opressão e exploração, se a educação fosse provocada segundo esses princípios, mas também poderia ser para a libertação, tudo dependendo do caminho que se partia:

O futuro há de brotar da escola. Tudo que for edificado sobre outra base está construído sobre areia. Mas, por desgraça, a escola pode tanto servir de cimento para os baluartes da tirania quanto para os castelos da liberdade (FERRER GUÀRDIA, 1912, p. 22).

O modelo da Escola Moderna de Barcelona influenciou grandemente muitxs educadorxs libertárixs nessa época no Brasil. Inspirado pelas ideias de Paul Robin (1837-1912), grande idealizador da educação integral, obviamente que Ferrer Guàrdia não passou ileso pelas mãos conservadoras e fascistas do Estado. Perseguido e preso, viu a escola que tanto lutou ser fechada e, em 13 de outubro de 1909, foi fuzilado na mesma Barcelona. Em 1911, foi declarado oficialmente inocente de todas as acusações que lhe foram feitas.

Sobre esse educador libertário, Sílvio Gallo (2013, p. 242) coloca:

A escola de Ferrer era o exato contraponto da escola em que havia estudado e que abominava: uma escola centrada nos dogmas religiosos, com os alunos fechados entre quatro paredes, em condições insalubres e sem higiene, organizada

segundo um sistema meritocrático que premiava os acertos e castigava os erros e as falhas. A Escuela Moderna era um local amplo e arejado, com salas bonitas e bem decoradas, espaços múltiplos e pátios externos, para atividades ao ar livre. Além disso, eram frequentes as atividades fora da escola: visitas a fábricas, passeios pela praia para estudar a geografia local e assim por diante. Por entender que os livros didáticos disponíveis à época não eram adequados àquilo e à forma como pretendia educar, criou uma editora, La Editorial, para publicar os livros que seriam utilizados em sua escola.

Uma escola dentro dessa moldura era veementemente uma aposta rival ao lócus de pensamento liberal e capitalista que se ia legitimando. Também não era uma educação aos moldes socialistas, que compreendia as massas como centro do poder – ditadura do proletariado –, mas uma coexistência entre as classes de forma igual, do ponto de vista de mesma formação, contudo visando a uma outra estrutura de sociedade que brotaria a partir dessa nova lógica e mentalidade. As críticas realizadas versavam não só pela estrutura patriarcal de dominação, porém visto como algo bastante normal e natural aos olhos conservadores, como também iam de encontro ao cotidiano das fábricas e seus patrões. Eram contra os castigos físicos que se levantavam e as condições insalubres em que eram postos por vezes em mais de 18 horas de trabalho sem quaisquer garantias de direito e pagamento digno pelos serviços:

Medite o povo nos fatos que estão ocorrendo e verá que é preciso combater não os homens, mas o regime. O que é preciso não é mudar de governantes, de senhores, mas combater e aniquilá-los sejam eles quais forem, de toga ou de farda (A VIDA, 1914, p. 1).

As escolas e as células libertárias que foram erguidas à época funcionavam na clandestinidade, mantendo distanciamento ante o aparato estatal. Afastando-se, assim, da burocracia do Estado, mantinham laços de igualdade nas relações entre professorxs e alunxs, e autonomia nos processos de decisão sobre o que trabalhariam em sala. Não havia exames e provas, meninos e meninas estudavam juntos (o que, para a época, era uma infâmia e imoralidade), e a educação de jovens e adultos e o ensino noturno eram uma realidade.

Entendendo que a arte e os seus vários braços deveriam permear todo o horizonte de lutas, havia nesses espaços os chamados centros de cultura, que faziam parte da agenda das escolas libertárias. Assim, não seria a arte pela arte puramente estetizada, mas uma arte engajada em fornecer inspirações de reconhecimento ao público. Eram encenados nesses locais pequenas e curtas esquetes sobre seu universo cotidiano de luta e opressão que ocorriam no interior de seus espaços laborais. Além disso, a imprensa operária se configurou em grande aliada para difusões de ideias libertárias, com o cunho de organização e mobilização dos trabalhadores.

Era este o principal intuito: fazer com que a educação, como historicamente era feita, não exercesse ainda mais o papel de adúltera do *status quo* dominante, impedindo, assim, que reforçasse, legitimasse ou naturalizasse a conformação à nova organização do trabalho que se configurava naquele momento como um “progresso”.

É importante aqui salientar a dificuldade que se tem na historiografia da educação, sobretudo brasileira, em encontrar referências às ações de Educação Popular que não estejam arraigadas com a igreja e o Estado. O que se encontra, em certa medida, são os jornais e os periódicos da época, inclusive os da imprensa alternativa, que foram mantidos e recuperados. As próprias críticas contidas nos veículos de grande circulação ajudam nessa recuperação e investigação. A partir desses canais de difusão é que se revelam muitas ações e iniciativas, o que serve de pistas e prova dos embriões de Educação Popular que circundavam à época aqui no Brasil. A educação libertária/anarquista é uma delas.

A Educação Popular como pauta de luta dos movimentos sociais latino-americanos

Educação Popular, por assim dizer, não é um conceito expresso e acabado no Brasil, na América Latina, na África ou em qualquer outro lugar do mundo, pois se trata de um construto em constante germinação e subjetivação. Além do mais, essa busca constante por outras formas de educação ronda os patamares históricos de movimentos populares e de pensadores e pensadoras revolucionários, que se insurgiram contra as dominações que se configuraram ao longo da história. É, portanto, como já foi dito, no seio dos coletivos e movimentos sociais nos quais organica-

mente se consolida, contrapondo-se à conjuntura social e política vigente. Coloca-se ainda como produtora do pensar por outras vias e veias, sobretudo emancipatórias, coletivas e autônomas.

Engana-se, desse modo, quem pensa que não havia construção de pedagogias nesses lugares, espaços e territórios, nascidas do próprio povo, por meio de suas lutas constantes. Assim, torna-se impossível tocar em Educação Popular e não falar de movimentos sociais, e o contrário da mesma forma. Isso porque, se não nascem juntos, ambos se retroalimentam de forma basal: são coletivos, são insurgentes, possuem desafios, preveem transformação de mundo. Para Paulo Freire (2003), os movimentos sociais são a “grande escola da vida”. É nessa “grande escola” em que se concentram processos e lutas e se consolidam as bases de uma nova/outra educação.

De Gabriela Mistral, no Chile, Nise da Silveira, Maria Lacerda de Moura, Armanda Álvaro Alberto, Abdias do Nascimento, Augusto Boal, Aída Bezerra, Paulo Freire, Moacyr de Góes e Florestan Fernandes no Brasil, indo para Venezuela com Símon Rodríguez, chegando ao Peru com Mariátegui, indo para a Bolívia com Elizardo Pérez e Avelino Siñani, partindo para o Uruguai com José Pedro Varela, passando pela República Dominicana com Ochy Curiel, chegando até Cuba com José Martí, indo para o México com os zapatistas, aportando em Guatemala com Rigoberta Menchú Tum e chegando até a Martinica com Frantz Fanon, com mais tantos nomes de desconhecidas lutadoras e lutadores por outra forma de ser e de estar no mundo, que, não agindo sozinhas, mas em coletividade, imprimiram suas marcas de resistência a inúmeras ostensivas homogeneizadoras e uniformizantes de colonização e, portanto, de educação.

Os movimentos sociais têm se mantido na resistência, formando o que poderia chamar de uma contrapedagogia. Fundamentado no conceito de contracultura que, por isso mesmo, questiona o modelo-padrão hermético e universalizado do saber, o qual, hierarquizado em sua essência, eleva uns em detrimento de outros. Outros, sim: latinos, africanos, caribenhos e populares, seguidamente. Essas contrapedagogias em seus espaços de atuação vão abrindo espaço, voz e vez para saberes enriquecidos de culturas locais, saberes tradicionais e cosmogonias próprias.

Tem sido no chão desses grupos e na coletividade que representam, que a Educação Popular vem ampliando sua força e resistência, vem sendo transformada, vem se reinventando, tomando forma e corpo. Surgem epistemologias, surgem categorias, nunca herméticas, nunca engessadas,

nunca dogmatizadas, tampouco dominadas. Elas surgem da necessidade, das demandas e com elas se atrelam; elas se combinam em dar o tom por meio dessa contrapedagogia realizada em diferentes espaços de atuação. Há voz, há vez, o calar é opcional, e não imposto. Às gentes, aos ditos “comuns”, resgata-se sua oralidade e seus pensamentos, aprendendo com a ancestralidade e trazendo um passado perversa e pedagogicamente apagado. “Portanto, o movimento social popular é educador, capaz de forjar uma identidade de classe” (CALDART, 2000, p. 44).

É por meio de um cenário histórico de lutas, o qual continua em cena e em plena ação objetiva, que as ditaduras, não por acaso, ocuparam lugar na América Latina, e, em resposta às mais variadas ofensivas, os movimentos sociais nasceram e/ou se consolidaram enquanto resistência. Se há a ofensiva neoliberal, há também a resposta de quem é contrário a essa penetração ideológica. No tocante a isso, são vistos, desde meados da década de 1990, se não o surgimento, pois essas lutas já eram travadas desde muito, uma recolocação e um reavivamento de lutas na América Latina, por meio de movimentos indígenas (zapatistas e levantes indígenas), MST, movimentos de luta por moradia, bem como movimentos de favelas e periferias, em todo o contorno do sul global. E ainda na academia – espaço até então perpetuado pelos “cânones do saber”, formado pelas elites econômica e socialmente privilegiadas –, veem-se nascer e se consolidar coletivos, grupos e estudos formados por intelectuais latinx-americanxs com um pensamento próprio, insurgente e não sujeitado, não europeizado e contra-hegemônico. Ligados diretamente a muitos movimentos sociais, elxs vêm, em sua maioria, das camadas populares para ocupar espaços em centros de estudos e pesquisa, forjando e fomentando outra educação, outras pautas de pesquisa e inserindo, em seus estudos, muitos dos pensamentos silenciados e exotizados historicamente, elevando, assim, saberes populares de povos e grupos tradicionais a patamares científicos de epistemologias.

É no bojo dos movimentos sociais que a Educação Popular encontra solo fértil para se desenvolver, pois tem as mesmas características desses movimentos, que é o rompimento dos limites estabelecidos, desafio à lógica dominante de pensar e agir, desafiando também os limites da legalidade, com objetivos ousados de transformação. Por isso mesmo, são desqualificados, deslegitimados e criminalizados constantemente, e, não à toa, a Educação Popular também o é (SOBOTKA, 2010).

Assim, são feitas perguntas: de que maneira as práticas educativas que se identificam como Educação Popular têm impactado e provocado mudanças no seio desses movimentos e coletivos? O que se pode tirar como resultado dessas práticas e como “medir” esses impactos?

É quase impossível nessa abordagem analisar o percurso histórico de suas lutas e, dessa forma, responder tacitamente a essas perguntas, uma vez que há uma extensa e densa bibliografia que trata especificamente da temática, e que se corre o risco de se afastar dos reais objetivos neste trabalho. O que interessa neste dossiê é justamente identificar o grau de trânsito e paridade dos movimentos sociais com a Educação Popular, suas singularidades e suas demandas conjuntas.

Brandão (1984) coloca que a Educação Popular é um trabalho com uma pedagogia de convergência entre educadorxs e movimentos sociais e populares. Dessa feita, fazer Educação Popular é ter em mente um compromisso ético e político com o povo, com as gentes e que se contrapõe aos modelos neoliberais de produção, de quantidade, de estatísticas. É ter uma posição crítica e consciente de suas educadoras e seus educadores comprometidxs com a negação das desigualdades sociais e com todas as demais formas de segregação.

Segundo Conceição Paludo (2001), são as organizações populares que atuam (e devem atuar) como protagonistas no desenvolvimento de projetos socioeducacionais de base popular. São elas que forjam a Educação Popular. É de acordo com suas demandas e seus anseios, de forma mambembe (com o significado que se atribui a essa palavra aqui), que essa esfera de educação toma forma e corpo. Assim, segundo ela, o perigo reside justamente na cooptação dessas ações por determinados segmentos, retirando, assim, a autonomia de suas iniciativas e ações e fazendo-os “mais do mesmo”, incorporando, dessa forma, suas atividades ao *status quo* dominante.

Quando se trata de ser mambembe – como aqui se entende seu significado, que é, na perspectiva da viração, de ver na escassez possibilidade, e não algo menor e desqualificado, como o senso comum entende o termo –, afirma-se que a América Latina tem buscado incessantemente saberes outros e em conjunto com os irmãos e as irmãs do continente, com os irmãos e as irmãs de África, de forma a universalizar a luta. Ser mambembe é, sobretudo, usar a criatividade como grande aliada nas lutas cotidianas por emancipação e libertação. É no próprio movimento social

que se configura como um princípio educativo (CALDART, 2000), que estão os embriões das manifestações mambembes de Educação Popular. Ao formarem entre si sujeitos em luta, esses espaços agregam uma multiplicidade de ações, que estão para além dos contextos escolares, mas que visam ao direito e ao pagamento de uma dívida histórica. É nessa formação sociocultural que se configuram esses processos criativos, insurgentes e mambembes, por assim dizer, educativos. O Movimento Zapatista no México é um bom exemplo disso ao elaborar seu Sistema Educativo Rebelde e Autônomo Zapatista (SERAZ).

A construção das trajetórias de diferentes conceitos de Educação Popular, em conjunto com suas demandas, seus coletivos, seus fundamentos e suas singularidades nos territórios, é de fundamental importância por atestar seu caráter não homogêneo e uno, mas mambembe, insurgente e criativo, que cada um, a seu modo, “junto e misturado”, caminhou/caminha por sendas que marcaram/marcam essa prática de resistência nessas terras. Como um exemplo recente, viu-se nascer e crescer as manifestações de 2013 no Brasil, as quais ficaram conhecidas como “Jornadas de junho”. Ao ver uma classe média ir às ruas com suas reivindicações próprias, viu-se muito mais coletivos e movimentos sociais, sobretudo de favelas e periferias, darem o tom dos protestos, lotarem as principais avenidas dos centros das cidades com suas pautas de luta. Viu-se também como resposta a esse movimento popular a mídia tratando de desqualificar e criminalizar as manifestações – Rafael Braga⁶ é um bom exemplo disso. E não param por aí: outro bom exemplo de mobilização popular foram as ocupações das escolas públicas de ensino médio, movimento que ficou conhecido como “Primavera secundarista”, com o lema “Ocupar e Resistir”. Três anos depois das “Jornadas”, em 2016 jovens secundaristas, os “secundas”, ocuparam não só no Brasil, mas em vários países da América Latina suas escolas, transformando-as em espaços literalmente democráticos e horizontalizados de educação. Libertários, portanto, no *stricto sensu*. Viu-se (e a autora deste artigo pode ver na prática, pois participou de algumas delas) ali verdadeiras escolas de Educação Popular, enquanto elxs ali estiveram ocupando aqueles espaços. Foi também a partir desses dois movimentos, populares por assim dizer, que muitos núcleos de Educação Popular surgiram, assim como um sem-número de pré-vestibulares comunitários e pré-técnicos, com base na Educação Popular, formou-se aos que já existiam.

Nesse panorama, constatou-se seu caráter multifacetado e autopoietico⁷, que é aquilo que é capaz de se reinventar, de se recolocar e de adentrar espaços que lhe são abertos, características próprias da Educação Popular. Ela é ainda humanizada e seus pilares:

Identificam no sujeito o cultural que é inerente à condição do ser humano. Somente homens e mulheres produzem cultura, só eles transformam a natureza e atribuem significados que conferem o seu ato de criar, de inovar, de transformar. A cultura como agregação que o homem faz a um mundo que não foi construído por ele. A cultura como resultado de seu esforço criador e recriador (FREIRE, 1983, p. 116).

Não restam dúvidas de que a Educação Popular foi (e é) um importante instrumento político de expressão pedagógica dos movimentos sociais, que se configurou como um importante enxerto, atingindo setores das camadas populares. A própria concepção de Educação Popular nasce como uma crítica ao sistema desigual e excludente, contrapondo-se a ele. Nasce pelos processos de luta e de resistência no bojo das classes excluídas e silenciadas historicamente, por meio de coletivos e movimentos sociais na América Latina, e tem como uma das poucas certezas que a educação e a política andam de mãos dadas; são, portanto, inseparáveis.

O mais interessante dessa modalidade de educação, se é possível assim chamá-la, é que, além de sua capacidade autogestionada, ela está em constante formulação e reformulação, justamente para se adaptar e se adequar à realidade que assume, dado o público com o qual vai atuar – o caráter autopoietico de que foi falado. Fazendo frente aos projetos hegemônicos de sociedade e, portanto, colonizantes, a Educação Popular surge como uma concepção contra-hegemônica de educação.

A contrapedagogia, que assim foi chamada aqui, revela-se na insatisfação de um ensino universal, unificado e hermético, que tende a transformar o processo educacional em mercadoria. Por isso, a Educação Popular em seu processo educativo pretende mostrar as múltiplas concepções e contradições contidas no mundo, não se restringindo, assim, aos saberes locais, como muitos de seus críticos apregoam. É desmistificar fenômenos até então apresentados como certos, únicos e naturais – que, atrás de uma “cortina de fumaça”, têm suas bases na exploração e nas desigualdades –, dando legitimidade aos saberes po-

pulares, mas sem desqualificar os saberes consolidados historicamente. É um exercício de problematização constante. Dentro desse prisma, a Educação Popular não se propõe romantizada, sem conflitos, embates e angústias, mas se propõe em uma constante vigilância do que é tido como natural na sociedade, seus questionamentos, suas possibilidades e suas saídas desses fragmentos de impossibilidades. É transformar o “sempre foi assim...” para “por que sempre foi assim?”.

Para não terminar... a resistência e a insurgência como formas de sobrevivência

Foram as práticas de resistência e insurgência de povos ameríndios e afrodiaspóricos, suas concepções de educação e suas práticas pedagógicas que impediram sua completa aniquilação e absorção pelo homem branco-europeu-colonizador. Há na América Latina casos, como o de Filipe Guamán Poma de Ayala, que foi o primeiro indígena, de etnia Quechua e Ayamara, que se tem notícia, a criticar os efeitos da colonização sobre os povos indígenas do Peru. Símon Rodriguez, grande mentor e professor de Bolívar, é quem lança as bases de uma educação de fato própria, original, latina. Mejía e Awad (2003) apontam que, se Freire é nosso pai, Símon Rodriguez seria o avô, pois é no início do século XIX que ele introjetou a pedra fundamental da Educação Popular no continente latino – educação essa que já se fazia nos quilombos e nas aldeias indígenas de nossas terras, diga-se.

A Educação Popular no Brasil tem sido ressignificada por inúmeras experiências educacionais, e o caso das “40 horas de Angicos”⁸ é uma delas. Ela atravessa a contemporaneidade e vai ao passado para explicar o presente, canalizando fenômenos sociais, históricos e políticos, dando-lhes uma outra explicação, dentro da perspectiva dos “vencidos” e ampliando, assim, novas esferas de olhares que merecem reflexão e pesquisa a partir dessa nova ótica: a colonização é um caso explícito disso.

Há um histórico de Educação Popular muito forte no continente latino-americano. O “popular” tornou-se bandeira de luta de povos originários, tradicionais, de coletivos e movimentos sociais, das classes trabalhadoras com experiências forjadas no chão das fábricas, nas aldeias, em territórios em situações de tamanha exclusão e marginalização. São, por isso mesmo, experiências de resistência ativa (GIROUX, 1986). Não é à toa que essa

educação abrange um sem-número de categorias e públicos comprometidos com a equalização de oportunidades e justiça social. A Educação Popular, portanto, é retroalimentada e reexistida por esses movimentos e públicos.

Se Maria Lacerda de Moura, Armanda Álvaro Alberto e Paulo Freire não criaram, elxs contribuíram, não sozinhs obviamente, mas em conjunto com uma centena de educadoras e educadores que aqui pontuamos, e outrxs tanto anônimxs, para revolucionar a teoria e a prática da Educação Popular no Brasil e na América Latina. Portanto, sem canonizar, como alguns e algumas entusiastas e estudiosos e estudiosas do tema fazem de forma corrente, Paulo Freire definitivamente não agiu sozinho, nem poderia, porque, dentro do movimento de educação em que atuava, não cabia egos e hierarquias; assim, nada, absolutamente nada se construía/se constrói sozinho. Na ida a Angicos, Rio Grande do Norte, por conta do Encontro “Diálogos com Paulo Freire”, foi possível conversar com suas e seus ex-alunas e alunos. E justamente a surpresa foi eles e elas não se lembrarem tanto de Paulo Freire, mas recordarem com bastante afeto e emoção da “professora Valquíria”. Quem foi a professora Valquíria?⁹ Certamente uma de várias educadoras que tanto lutaram em prol da alfabetização e da “leitura de mundo” de camponesas e camponeses, aliados dos processos de escolarização formais. Valquíria, assim como tantos educadorxs popularxs anônimos, que se embrenharam pelos rincões do Brasil em idos do século XX, foi responsável, ao lado de Paulo Freire – e até mesmo com mais “pé no chão”, pois estavam inseridos nos contextos locais vendo de pronto tais realidades e nelas intervindo –, pela transformação de muitos contextos e de muitas duras realidades históricas naturalizadas e estagnadas naquele período.

A Educação Popular possui como marca a impossibilidade de ser ortodoxa, mas se mostra iconoclasta, o que impede o seu enquadramento e a sua definição previamente marcada. Afinal, o conceito de popular abrange uma infinidade de definições, grupos e ideologias. Dada a complexidade da temática, existe a impossibilidade de encaixá-la, sob o risco de afogar as práticas genuinamente nascidas nessas especificidades e na originalidade que abrange sua (in)completude e (in)acabamento. A Educação Popular não se define ainda por um objetivo a ser alcançado, tampouco um único projeto a ser delimitado. Ela, como um polvo, com muitos braços, abrange muitos pontos de partida e chegada, mesmo inesperados, pois “é uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades” (STRECK, 2006, p. 275).

Há um grande número de pedagogias progressistas: a Educação do Campo, a Educação Indígena, a Educação Quilombola e a Educação Popular em Saúde são alguns exemplos. Há também as diferentes concepções metodológicas de educação outras: a progressista, a libertadora, a libertária, a crítico-social e a decolonial são apenas cinco delas. Contudo, apesar de diferirem em alguns aspectos, elas se relacionam em sua base. O que têm em comum é o que foi chamado de “radicalidade”. Isso porque o intuito é não ser de fato neutra e/ou cientificista, como muitas pedagogias que defendem interesses hegemônicos e econômicos. As pedagogias citadas, quando tratadas com honestidade, com o que realmente se propõem, visam promover a quebra de hegemonia de uma sociedade injusta e desigual, assumindo com coragem e ousadia o desafio de estar do lado oposto, denunciando práticas que perversamente se intitulam enquanto “apolíticas” de educação. São as pedagogias críticas que estão na base dessas práticas, que se retroalimentam, pois têm o mesmo fim a perseguir:

São educações que concebem o Estado e a Sociedade como uma arena (no sentido Gramsciano) dentro dos quais é preciso marcar posição, garantir conquistas e conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes tanto no Estado quanto fora dele (GADOTTI, 2012 p. 2).

Como salienta Conceição Paludo (2005), ao fazer uma espécie de “resgate histórico da Educação Popular”, há dois aspectos que surgem com mais força dentro de suas análises: sua “visão antropológica” e sua “dimensão política”. Para esta análise, acrescenta-se mais um elemento importante, que seria a “dimensão cultural” que necessariamente a Educação Popular provoca em seus espaços de atuação e que estaria como base das duas concepções que aponta Paludo, entendendo o sujeito na sua esfera social, inserido no contexto ao mesmo tempo coletivo e individual, tendo na dimensão cultural seu universo organizativo, de coletividade, gênero, raça e classe. A “dimensão cultural” dá a tonalidade de protagonismo aos diferentes grupos e suas manifestações próprias, suas especificidades enquanto grupo e ser individual, que aí estão atravessadas inúmeras identidades sociais e que vão dar suporte para a “visão antropológica” e para a “dimensão política”, conforme coloca Paludo (2005).

A sociedade contemporânea, além de muito fluída e dinâmica, passa por constantes transformações que acabam por direcionar e re-

direcionar trajetórias, intervindo na realidade social dos indivíduos. Facilmente explicável pelo sistema-mundo moderno capitalista em que o neoliberalismo se desenvolve de forma farta e em um terreno bastante fértil, a educação entra como uma peça-chave para legitimar esse mundo que se solidifica de maneira altamente pueril (WALLERSTEIN, 2007). Para os contrários a esse tipo de intervenção no mundo – de uma sociedade de classes, cuja minoria desfruta com a apropriação dos meios de produção e da materialização da mais-valia¹⁰ –, as bases de enfrentamento se encontram nos espaços historicamente silenciados, subalternizados e marginalizados, mas cujas lutas e resistências jamais cessaram de existir. Pensar em instrumentos que busquem dialogar nesses espaços é continuar lutando e fazendo o enfrentamento direto a essas práticas individualistas e meritocráticas de uma sociedade que produz desiguais e se orgulha disso. Tais instrumentos de resistência podem estar atrelados a outros processos educacionais, que tem na Educação Popular seu maior difusor e ancoradouro.

Há quem diga que a Educação Popular está superada, que foi apenas uma experiência no/do passado e que não encontra terreno fértil na contemporaneidade. A impossibilidade de a Educação Popular ser um acontecimento situado e datado está mesmo nos espaços em que hoje ainda atua. É porque existe Resistência e REexistência no seio de coletivos e movimentos sociais que a Educação Popular continua viva como uma pedagogia de fronteira e de insurgência, como forma de luta diante das investidas de um Estado e de uma grande parte da sociedade que criminaliza e, ao mesmo tempo, tenta invisibilizar e descredibilizar suas pautas de ação. Seria, assim, um trabalho pedagógico para muito além dos espaços formais de educação, o que não quer dizer que ela não possa estar presente no espaço da sala de aula e da escola. Muito pelo contrário, a Educação Popular deve ocupar o maior número de locais onde a aprendizagem, a troca de saberes, esteja presente, toando uma outra canção, mais horizontal e equalizada. Para tanto, a Educação Popular, trabalhada em conjunto com outras formas de educação, pode trazer frutos prósperos, impedindo a perpetuação de padrões e de ideias truncadas, errôneas e injustas.

Por sua vez, “os sistemas educacionais capitalistas formam capitalistas, isto é, formam para a competitividade capitalista, para o individualismo possessivo, não para a solidariedade” (GADOTTI, 2012, p. 28). Tampouco para a alteridade ou empatia, pode-se dizer. E mais ainda:

Não só as pessoas precisam educar-se socialmente. O próprio sistema educacional precisa ser educado socialmente, para pensar o social. O modelo escolar vigente tem confundido educação com escolarização, tem confundido pedagogia com didática, qualidade da educação com testes de aprendizagem, tem confundido o saber escolar com todo o saber e, por isso, tem concebido a escola como único espaço educativo (GADOTTI, 2012, p. 28).

A Educação Popular se baseia na dimensão ontológica do ser humano, em sua formação integradora: biológica, social, histórica e geográfica. Biológica: o eu comigo mesmo – a autopoiese de que fala Maturana; a social: o eu com o mundo; a histórica: a ancestralidade; e a geográfica: transformando o meu/nosso espaço, a localidade e o território, tornando-me um agente, ao mesmo tempo individual e coletivo, de transformação. E ainda, se:

Considerarmos os seres como indivíduos como nós, então os teremos que ouvir para conhecer suas necessidades, e considerá-las, mesmo que se distanciem das nossas próprias. Este é o sentido de uma assistência pautada na solidariedade, não na compaixão, pois aquela implica em ver o outro como um igual, como um sujeito (MOREIRA, 2012, p. 13).

Diferindo desse último aspecto que a autora e outrxs tantxs autorxs colocam quando de suas compreensões e ações em Educação Popular, problematiza-se e procura-se transpor duas palavras descritas na citação. Não seria assim nem “assistência”, mas direito, dentro da perspectiva da cidadania, tampouco “solidariedade”. Não que a solidariedade não esteja em conformação com os critérios que embasam as ações em Educação Popular; sabe-se que de fato ela existe e existiu em muitas ações importantes nesse tipo de educação, como visto aqui. Mas entende-se que ela se coloca historicamente muito próxima da benesse, como a compaixão e, portanto, em um panorama por vezes verticalizado de relação, podendo ser confundida com caritarismo: palavra e posição essa que a Educação Popular procura se afastar por completo. Assim, em lugar de “solidariedade”, é a alteridade a palavra-ação que mais contempla, pois se entende estar nela o verdadeiro sentido de troca e enraizamento de uma agência coletiva de ser e estar no mundo, e com o mundo, com os pares, em uma perspectiva coletiva fartamente horizontalizada de luta e de transformação.

Por último, a Educação Popular historicamente, como vista, anda ombro a ombro com os movimentos sociais e com formas de educação que “libertam” no sentido *stricto* desse termo, pois visa à mudança por meio do REconhecimento de seu cotidiano, de sua história, de sua integralidade, de suas frentes de luta. Dentro desse prisma, os porquês são fundamentais para se desnaturalizar práticas e decolonizar atitudes e pensamentos. É, com isso, ter a certeza de que não há saberes mais ou saberes menos, mas que os saberes são diferentes, e é na sua troca, no seu intercâmbio, que o processo democrático, tão caro a esse tipo de educação, consolida-se. É ainda procurar desvelar os véus que encobrem pretensas neutralidades de uma educação voltada para a uniformização e para atender aos contextos hegemônicos dominantes de uma sociedade que elege uns/umas em detrimentos da vida de tantxs outrxs. É, antes de mais nada, entender o seu passado, aprender com o seu presente e buscar novas formas de existir em um futuro já, por vezes, condenado pelo passado, atestando que só coletivamente se constrói, Reconstrói, Resiste e, assim, Reexiste, em uma perspectiva autopoietica e mambembe de resistência, que aqui foi versada. Ser insurgente, nesse caso, é questão de sobrevivência física e epistemológica.

Recebido em: 28/09/2018

Revisto pelo autor em: 25/10/2018

Aprovado para publicação em: 28/10/2018

Notas

1 Educadora popular. Membro do Coletivo de Educação e Libertária (CEPL). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: noeliarpr@gmail.com

2 “Escanovismo”, ou “As ideias da Escola Nova”, foi um movimento iniciado na América por John Dewey (1859-1952) que influenciou intelectuais da elite brasileira no final do século XIX até meados do século XX. Quem trouxe tais ideias para o Brasil foi Rui Barbosa. O movimento tinha como mote a contraposição ao que era considerado “tradicional” no ensino para a época, principalmente o ensino religioso nas escolas. Para saber sobre o movimento, consultar Saviani (2007).

3 Voto de cabresto é o nome que se dá à prática impositiva e violenta de se conseguir votos, corrente desde o século XIX, principalmente no campo, onde a atuação dos coronéis ainda perdura enquanto braço político de revezamento de controle das pequenas cidades e lugarejos. A prática consiste em obrigar seus empregados e pequenos agricultores a votar em quem determinarem, sob pena de expulsão e morte.

4 Tradução minha: “a problematização sensibiliza, desnaturaliza, estabelece as bases cognitivas e afetivas para produzir uma motivação de mudança que se traduz em ações concretas de transformação”.

5 Como forma de respeito às questões de gênero e sexualidade, bem como por entender e defender que as questões de gênero são bastante multiformes, procurou-se utilizar em quase todo este trabalho uma escrita não binária, em que o uso do “x”, no lugar da letra que empregaria o gênero, faz-se presente muita vezes em palavras que certamente seriam escritas comumente de forma genérica, isto é, no masculino. Considera-se essa ação também como parte da perspectiva criada de Trans-form-AÇÃO na pesquisa de doutorado, que está também em outros estudos, que seria transgredir, transformar, formar e agir por um outro viés, contra-hegemônico, por assim dizer, que seria uma forma de resistência e insurgência, de luta e de reinvenção de novos caminhos, pois: “nuestra rebeldía es nuestro NO al sistema. Nuestra resistencia es nuestro SI a otra cosa posible” (EZLN, 2015, p. 221); aqui, a começar pela palavra escrita, que precisa ser reexistida nos escritos acadêmicos.

6 Rafael Braga estava em situação de rua e dormia nas calçadas e marquises do centro da cidade do Rio de Janeiro. Em 20 de junho de 2013, enquanto sobrevivía nas ruas do bairro, sem nem saber do que se tratava a manifestação, foi levado juntamente com manifestantes à delegacia. Por portar o desinfetante Pinho Sol e outros produtos de limpeza, que geralmente os moradores de rua utilizam para limpar o espaço onde vão dormir, foi considerado culpado e possível fabricante de explosivos. Todos xs manifestantes presxs juntamente com ele (todxs brancxs) foram soltos, e apenas Rafael Braga segue respondendo processo, atualmente em regime “condicional”, por ter contraído tuberculose na prisão. Rafael Braga tornou-se o maior símbolo do racismo institucional do sistema penal e prisional brasileiro.

7 Autopoiesis foi uma teoria formulada pelo biólogo chileno Humberto Maturana e pelo médico chileno Francisco Varela. Trata-se da ideia de autoprodução e de autoconstrução dos seres vivos, que, neste caso, seria a transformação pela autogestão e pela gestão coletiva, por meio da Educação Popular. Para saber mais, consultar Pellanda (2009).

8 Em 1963, no sertão do Rio Grande do Norte, em uma pequena cidade localizada a 194 km de Natal, Paulo Freire e estudantes potiguares promoveram uma experiência pioneira em educação: alfabetizar em 40 horas os moradores daquela cidade.

9 Ao fazer uma investigação em livros, em teses e dissertações, descobriu-se que Valquíria fora uma jovem estudante de Direito, que, nascida mesmo em Angicos, tornou-se anos depois desembargadora daquele lugar.

10 Conceito central das análises de Karl Marx em que, em uma análise bem rápida e sucinta, trocando em miúdos, o trabalhador recebe, na verdade, apenas pequena fração daquilo que ele produz, ficando a maior parte do valor da mercadoria para o patrão.

Referências

ALBERTO, Armanda Álvaro. **A cultura popular na Escola Regional de Meriti**. 1932 (Mimeo).

_____. **A escola regional de Meriti**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1968.

ANDRADE, Edinaldo Costa de. **A Educação Popular versus a “educação do popular”**: diferentes horizontes da emancipação humana no contexto atual. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009. (Conferência).

A VIDA. Rio de Janeiro, n. 1, 1914.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 16-39.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Escola é mais do que escola...: pedagogia do movimento sem terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

EZLN. **El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I**. Participación de la Comisión Sexta del EZLN. México: EZLN, 2015.

FERRER GUÀRDIA, Francisco. **La escuela moderna**. Barcelona: Ediciones Solidaridad, 1912.

FREIRE. Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 15-31.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012.

GALLO, Sílvio. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 241-251, maio/ago. 2013.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

JOMINI, Regina Celia Mazoni. **Uma educação para a solidariedade:** contribuições ao estudo das concepções e realizações anarquistas na República Velha. Campinas: Pontes, 1990.

KASSICK, Clovis Nicanor. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 136-149, dez. 2008.

MEJÍA, Marco; AWAD, Myriam. **Educación popular hoy:** en tiempos de globalización. Bogotá: Aurora, 2003.

MIGNOT, Ana Cristina. **Baú de memórias, bastidores de histórias:** o legado de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: EDUSEF, 2002.

MONTERO, Maritza. **Hacer para transformar:** el método en la psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MOREIRA, Janine. Conscientização freireana e liberdade sartreana: reflexões para os efeitos de subjetivação da educação popular. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012. p. 1-16.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

_____. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2005.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana e a educação.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009. (Coleção Pensadores & Educação).

RAGO, Margareth. Ética, anarquia e revolução em Maria Lacerda de Moura. In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Aarão (Orgs.). **A formação das tradições, 1889-1945.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 1, p. 262-293. (Coleção As Esquerdas no Brasil, v. 1).

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SOBOTTKA, Emil. Movimentos sociais e a disputa pela interpretação. In: GUARESCHI, Pedrinho; HERNANDEZ, Aline; CÁRDENAS, Manuel. **Representações sociais em movimento**: psicologia do ativismo político. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 23-35.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público: há fogo sob as brasas?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 272-284, ago. 2006.

TEATRO DO OPRIMIDO. Direção: Zelito Viana. Roteiro: Marco Borges. Produção: Vera Maria de Paula e Patrícia Chamon. 2010. 62 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IL3-Wc305Gg>. Acesso em: 12 set. 2018.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu**: a retórica do poder. Tradução de Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2007.